



ATIVIDADES EDUCATIVAS VIRTUAIS EM ARTE: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E METODOLÓGICA DO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Barbara Mariah Retzlaff Bublitz. Univille
Alena Rizi Marmo Jahn. Univille

RESUMO: A contemporaneidade é atravessada por práticas de construção dos saberes que desestabilizam as ordens clássicas do sistema educacional vigente. O entendimento de conceitos como cibercultura, tecnologia e virtualidade se tornam imprescindíveis para identificar os princípios e efeitos destas transformações na sociedade e, principalmente, em tais sistemas. Por essa abordagem, o presente texto objetiva delinear os resultados parciais obtidos das análises de atividades educativas disponíveis em *sites* de instituições culturais e museológicas propostas pelo projeto de iniciação científica “Investigação de atividades educativas virtuais em arte: uma análise conceitual e metodológica” desenvolvido na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Palavras-chave: atividade educativa, virtualidade, ciberespaço

ABSTRACT: *The contemporaneity is crossed by construction of knowledge practices that destabilize the classical orders of the current educational system. The understanding of concepts such as cyberculture, technology and virtuality become essential to identify the elements and effects of these changes in society and especially inside these systems. For this focus, this text aims to delineate the partial results obtained from the analysis of educational activities available on websites of museums and cultural institutions proposed by undergraduate research project "Investigation of virtual educational activities in art: a conceptual and methodological analysis" developed at the Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.*

Keywords: *educational activity, virtuality, cyberspace*

1. Conceitos indiciários da virtualidade

Com o intento de estabelecer uma ponte para a compreensão dos resultados parciais da pesquisa “Investigação de atividades educativas virtuais em arte: uma análise conceitual e metodológica”, serão apontadas, inicialmente, as especificidades conceituais que permeiam as atividades educativas dos *sites* de instituições culturais localizadas na América Latina, recorte este justificado por proximidade geográfica.

Acompanham as novas direções da comunicação e da informação transformações culturais substanciais. Como consequência, dissolvem-se maneiras clássicas de ensinar, aprender e criar. Os computadores são unidades de processamento para entrada e saída de informações, conectados em rede constituem um novo meio de comunicação: o ciberespaço. A emergência deste espaço decorre de um movimento social liderado pela juventude metropolitana escolarizada. As palavras que o ordenam são: interconexão, comunidade e inteligência coletiva, as quais tornam o ciberespaço um ambiente interativo (Lévy, 1999).

Pierre Lévy (1999) estabelece uma analogia considerando a internet o “grande oceano” deste planeta informacional (o ciberespaço), alimentado pelo desaguar de fluxos menores, os “rios”. Estes rios são redes independentes, como as de instituições educativas, empresariais, culturais e as mídias tradicionais (jornais e revistas, por exemplo).

O neologismo cibercultura abarca o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e valores desenvolvidos com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999). Trata-se, segundo Lev Manovich (2005), do estudo dos vários fenômenos sociais associados à internet e às novas formas de comunicação em rede, tais como comunidades, identidades, gêneros e etnias. Para melhor compreensão destes fenômenos, é preciso recorrer à ideia de cultura enquanto prática cotidiana carregada de tensões e mudanças (Oliveira, 2005). Transformável, veloz e conectiva, a cibercultura é a manifestação fluída das criações humanas no contexto do ciberespaço.

As transformações provocadas pelo ciberespaço afetam de modo significativo as experiências sociais, principalmente as “sensibilidades juvenis”, termo utilizado por Oliveira (2005) para destacar o crescente contato autônomo dos jovens com o universo tecnológico, “uma geração preparada biologicamente para compreender com facilidade os idiomas da tecnologia” (Oliveira, p. 500, 2005). Conectados à internet por algum dispositivo tecnológico, esses jovens podem se comunicar de forma anárquica e se ligar a pontos diversos do planeta. Surgem oportunidades libertárias de expressividades, apropriações e significações culturais diversas (Oliveira, 2005). Tamanha autonomia ao navegar pelo turbulento oceano de informações da rede requer, contudo, olhar atencioso. A criação humana cristaliza-

se em uma linha fina entre a liberdade e a falta de horizontes. Torna-se necessário rever concessões e investigar as frestas abertas a fim de delinear fronteiras no campo de visão desses sujeitos em construção.

2. A segregação social do privilégio tecnológico

Compreende-se que o ciberespaço, tendo em vista os recursos técnicos e teóricos necessários para viabilizá-lo, é idealizado por sujeitos socialmente privilegiados. De modo contundente, as discussões acerca de seu potencial enquanto dispositivo para segregar classes são recorrentes e estabelecem contrapontos indispensáveis para reflexão.

Para Oliveira (2005), a falta de acesso às novas tecnologias reafirma novas formas de exclusão social, “privando meninos e meninas do acesso às linguagens, o que significa privá-los de produzir linguagens em igualdade de condições para difundir seus valores e visões de mundo” (Oliveira, 2005, p. 503). Para Lévy (1999) a exclusão acontece na medida em que se torna difícil acompanhar o ritmo acelerado das mutações tecnológicas, contudo, essa mesma interatividade digital que enriquece e acelera as transformações, por seu caráter participativo, socializante e emancipador, constitui importante antídoto para o processo de exclusão.

Independente de haverem conclusões claras e pontuais acerca dessa discussão torna-se evidente que os atravessamentos nas relações humanas promovidos pelo desenvolvimento das tecnologias e pelo crescimento do ciberespaço são irreparáveis. A impossibilidade da tecnologia de alcançar a todos não caracteriza propriamente uma nocividade. Uma comparação banal pode elucidar tal afirmação: parte considerável da população mundial não possui condições básicas para sobreviver dignamente. Não tem acesso à comida, por exemplo. Mesmo ao considerar tal situação, alimentar-se não se torna uma atitude de segregação social e sim um índice.

Muito aquém da sociedade se sentir culpada ou culpar alguma figura desconhecida pelos desenvolvimentos tecnológicos que a tudo transformam, deve-se prestar atenção ao que propaga tal supressão. A arrepiante “exclusão tecnológica” é mantida pela falta de políticas públicas (ou pela falha das políticas vigentes) (Lévy, 1999).

As mutações culturais, os novos suportes de informação, conhecimento e comunicação, a renovação dos saberes e das alterações cognitivas humanas, assim como os novos gêneros de conhecimento surgidos deste contexto são ignorados. Mascarados, por exemplo, em inserções alegóricas de computadores nas escolas. “Por quanto tempo pode aguentar uma cultura que é destinada a criar um novo tipo de homem, por mais radicais e anarquistas que sejam, enquanto o Sistema, para sua sobrevivência, a tudo absorve?” (Home, 2004, p. 7).

A escola, carregada de preconceitos e desinformações, não está preparada para as potencialidades desse universo. “As escolas foram equipadas com tecnologia informática e não com concepções didáticas”¹ (Reimann, 2009, p. 24, tradução nossa). A extensão da cibercultura arrisca os critérios engessados de avaliação do conhecimento e troca a educação institucionalizada pela educação da sociedade por ela mesma. O ciberespaço, anárquico, libertário e caótico possibilita a transmissão do saber “pelos coletividades humanas vivas e não mais apenas pelos “sábios”” (Lévy, 1999, p. 164). Assim como afirma Arruda,

As consequências dessa nova realidade educacional provocam no professor uma sensação de que as coisas ficaram fora de seu alcance – existe um sentimento de perda de poder “intelectual” na sala de aula, visto que a escola passa a ser *um* dos *lócus* de aprendizagem e busca de informações (2009, p. 21)

Piérre Lévy aponta ações dos poderes públicos a serem tomadas neste panorama. As políticas públicas devem garantir a formação de qualidade, permitindo acesso aberto e gratuito mediado a pontos de entrada do ciberespaço e regular uma economia do conhecimento que compreenda os indivíduos todos enquanto recursos de aprendizagem potenciais à formação contínua e personalizada. A realidade de difícil digestão é que o caráter educativo e “formador” não é mais princípio único das instituições escolares.

Biazus (2009) faz importante consideração ao contexto de educação tecnológica (ou educação pela tecnologia), afirmando que para serem efetivados novos processos de criação não basta o acesso às informações digitais, é preciso desenvolver ambientes que possibilitem vivências em rede. “Os objetos e processos tecnológicos devem ser livres meios de expressão” (Biazus, 2009, p. 12).

3. Constatações analíticas de uma frustração

A página da *Web* (*webpage* ou *site*) é um elemento que constitui a internet, um instrumento de navegação (Lévy, 1999). Deste modo, compreende-se o *site* como um espaço desterritorializado capaz de gerar diversas manifestações em diferentes tempos e espaços sem estar preso a lugar algum, com exceção de sua base física (*hardware*). Espaços e tempos sem territórios podem compor aquilo que é virtual, o que existe em potência, um campo de força a se resolver através da atualização. O virtual não substitui a realidade, a dicotomia estabelecida é, em verdade, com a atualidade. Virtual e atual constituem diferentes modos da realidade (Lévy, 1999).

O *site* surge, então, como alternativa de espaço para a construção de saberes. Não é mais imprescindível se organizar em salas, posições e tempos que refletem a ordem autoritária de um sistema de educação que insiste em não se atualizar (no sentido estrito da palavra). Projeta-se nas tecnologias e na virtualidade as esperanças de uma guinada no sistema das instituições formais de educação que considere as transformações no meio, abrindo mão de alienar-se no conforto de ser única e indispensável.

A partir de observações nos *sites* de instituições culturais da América Latina pode-se constatar que as chances dessas projeções se frustrarem são agudas. Dos vinte e um *sites* analisados até o momento, apenas dez possuem página educativa. A situação se torna crítica quando, por meio de um olhar mais cauteloso, nota-se que dessas dez instituições apenas três oferecem atividades educativas virtuais.

A vasta quantidade de *sites* sem atividades virtuais ocupa-se em ceder informações quanto às ações educativas com o público, histórico da instituição, acesso ao acervo e, em alguns casos, disponibiliza recursos para os professores relacionarem suas aulas com a visita à instituição, tais como planos de aula, informações e atividades digitalizadas para *download*. Pode-se perceber, deste modo, que estes espaços funcionam como banco de dados e não exploram as potencialidades dessas múltiplas realidades do ciberespaço, de “estar aqui e em outro lugar ao mesmo tempo, ampliando o que acreditamos ser nossas capacidades genéticas naturais (Ascott, 2002, p. 31).

Se no contexto da cibercultura de Pierre Lévy (1999) se compreende hiperdocumentos ou hipertextos enquanto textos não lineares construídos como uma rede que conecta amarrações (textos, músicas, imagens ou documentos relacionados), conclui-se que apesar de restritos quanto à possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor (ou seja, interatividade) tais *sites* “bancos de dados” são importantes fontes hipertextuais de leitura. Esses hipertextos digitais misturam as funções da leitura e da escrita tornando toda leitura uma escrita em potencial.

O *site* do Museu Nacional de Arte do México, por exemplo, disponibiliza em sua página educativa grande número de recursos com pontos convergentes, tais como vídeos, textos, imagens e documentos para *download*. Além de hipertextual, o *site* em questão oferece uma comunidade virtual (uma das palavras de ordem do movimento que repercutiu na emersão do ciberespaço), que possibilita a discussão e proporciona espaço para publicações de pesquisas, debates, vídeos, entre outros recursos. A televisão e o rádio deslocaram, amplificaram e confiscaram o exercício do debate público. As comunidades virtuais, deste modo, ajudam a reparar este território. Passam a atualizar os grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço (Lévy, 1999).

O Museu de Arte Abstrata Manuel Felguérez, localizado no México, também possui essa importante estrutura hipertextual. Analisando com maior atenção as terminologias utilizadas em sua *webpage*, no entanto, percebeu-se um equívoco conceitual. Ao disponibilizar versão digital arquitetônica em três dimensões de alguns espaços do museu, a instituição refere-se ao recurso como “realidade virtual”. A realidade virtual se constitui, na verdade, das interfaces que possibilitam às pessoas interações sensório-motoras com os modelos digitais, ou seja, os signos digitais devem ser organizados e materializados de modo que os navegadores possam integrar os cinco sentidos em mundos virtuais. A realidade virtual deve ser obviamente, o mais realista possível. A imagem tridimensional com base em descrições digitais disponível no *site* se trata de uma escala menor da realidade virtual, a virtualidade informática (Lévy, 1999).

4. Análise aproximada: o Brasil

Para fins de evidência, é pertinente recortar dentre os vinte e um *sites* analisados, os seis que se localizam no Brasil, os quais reservam à página educativa apenas a tarefa de informar acerca de suas ações educativas como visitas monitoradas, programas com professores e escolas, palestras, oficinas e outras. Duas importantes instituições culturais brasileiras se encaixam neste quadro ainda insipiente de precariedade: o Museu de Arte Contemporânea do Paraná e o Museu de Arte Moderna de São Paulo. Excetuam-se a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Itaú Cultural que, além de tais informações, exploram com maior amplitude os recursos do ciberespaço.



Figura 1 – *Site* do Museu de Arte Brasileira da Fundação Alvaes Penteado²

O *site* da Pinacoteca de São Paulo utiliza uma linha do tempo digital como recurso alternativo para aproximar informações históricas acerca da instituição, diferente dos *sites* analisados até então. Disponibiliza, ainda, um espaço chamado Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo, o NAE – Digital. Fonte de recursos para professores, hipertextual e interativo.

A página “para aprender e se divertir” do NAE - Digital reúne certo número de jogos virtuais, estes podem acontecer apenas por meio da interação do navegador com ferramentas do ciberespaço, comumente confundidos com aqueles que, para se realizarem, precisam ser impressos. São digitalizações, uma vez que o digital, embora possa ser solicitado em qualquer ponto da rede e seja uma informação que chega ao homem por meio de sua atualização (referindo-se ao

conceito de virtualidade), trata-se de dados numéricos calculados por computadores. Dados digitais podem transformar-se em música, imagem, vídeo e jogos. As imagens digitais, no caso, são informações numéricas armazenadas no ambiente virtual: sua matriz informacional (Lévy, 1999).

Os jogos virtuais do NAE – Digital partem de obras do acervo da Pinacoteca. Vale destacar a proposta de um dos jogos analisados: com o objetivo de promover ao navegador um espaço de expressividade e leitura, por meio da associação entre símbolos e imagens, pode-se afirmar se as obras observadas são “estranhas” ou “perfeitas”, por exemplo. Este jogo possibilita que as considerações desenvolvidas, acompanhadas de legendas, possam ser salvas e publicadas em redes sociais. Além deste, estão disponíveis jogos tradicionais como dominó, jogo da memória e o “cadáver esquisito”, no qual se cria fisionomias com partes do rosto de diferentes pessoas.

Percebe-se que, embora haja uma iniciação à utilização dos recursos do ciberespaço, a preocupação acerca da importância e potencialidade de muitas dessas atividades ainda é rasa. A proposta “para aprender e brincar”, um enunciado óbvio, corre o risco de tornar-se, facilmente, entretenimento gratuito ao limitar-se (e limitar os visitantes) a “criar fisionomias” aleatórias e descontextualizadas.

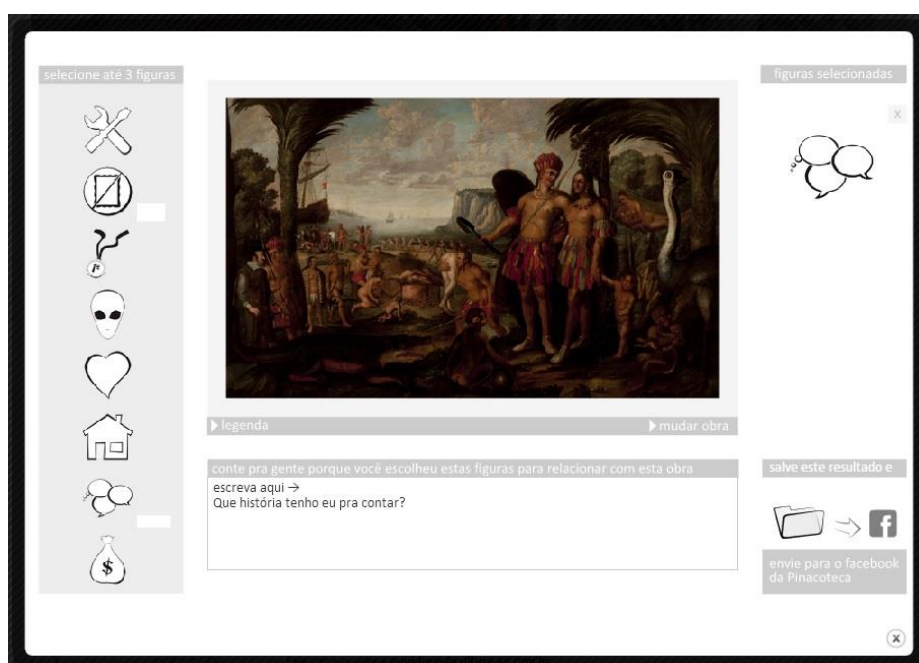


Figura 2 – Jogo de associação de símbolos do NAE – Digital da Pinacoteca de São Paulo³

O Itaú Cultural é um instituto voltado para a disseminação de conteúdo artístico-intelectual. Seu *site* é um importante portal conectado às redes sociais, ampliando o público e as possibilidades de leitura desse conteúdo. Dispõe de agenda para os eventos que organiza, informações históricas institucionais e de estrutura administrativa, registros dos projetos realizados, versões digitais de revistas publicadas pelo instituto, bem como pesquisas, livros, glossários, textos e animações interativas, entre outros documentos. O *site* é, sobretudo, conhecido enquanto Enciclopédia virtual de Arte e Cultura. Percebe-se, tendo-se por base as informações e os materiais publicados, o profundo envolvimento da instituição com projetos de arte e tecnologia. Conta, ainda, com ambientes colaborativos para discutir a própria cibercultura e a *net art*.

As premissas de criação manual única de um “artista genial” dos tempos do Renascimento ainda ressoam. Percebe-se a permanência desses princípios no senso comum que ainda encontra extrema dificuldade em compreender e aceitar os trabalhos desenvolvidos no ciberespaço. Neste sentido, torna-se imprescindível evidenciar as contribuições das questões levantadas pela arte conceitual desde a década de 1960 que, ao movimentar a crítica quanto à produção, recepção e circulação artística interroga as posições sempre em movimento das figuras que compõem o sistema da arte, do estatuto da obra de arte e os meios que a legitimam e institucionalizam (Freire, 2006).

Propor-se a desenvolver projetos e políticas públicas em relação à arte, cultura e educação no contexto contemporâneo implica atender as transformações e compreender que seus impactos são determinados por fenômenos sociais. As “novas tecnologias” não são inumadas (Lévy, 1999).

5. Considerações provisórias: últimos apontamentos

As análises desenvolvidas por meio da pesquisa em questão compõem uma etapa de mapeamento ainda incompleto. Entretanto, já possível perceber, uma despreocupação institucional em atender as especificidades de seus espaços virtuais. O ciberespaço, na maioria dos casos, ainda é ignorado enquanto *lócus*, considerado apenas mídia para disseminação de materiais informativos. Considerar

os *sites* analisados hipertextuais é, portanto, resultado de uma observação generosa e óbvia. Em verdade, “o maior texto de hipertexto é a internet: complexa, imprevisível e dinâmica” (Manovich, 2005, p. 50).

As instituições culturais e educacionais latino-americanas, especialmente as brasileiras, estão adiando a assimilação de transformações inevitáveis, parecem não compreender ou recear as possibilidades da virtualidade na construção de vivências e saberes. Culpar a formação descontínua dos profissionais dessas áreas ou as políticas públicas que as promovem seria de tom pretensioso. É fato, de qualquer modo, que as investigações não cessam na tentativa de identificar onde está incubado o vírus dessa paralisia temporal.

NOTAS

¹ “The schools were equipped with computer technology rather than with didactic conceptions”.

² <http://www.fAAP.br/museu/>

³ <http://www.museuparatodos.com.br/museuparatodos/>

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-22.

ASCOTT, R. A arquitetura da Cibercepção. In: LEÃO, L. (org.). **Interlab: Labirintos do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002. p. 31-38

BIAZUS, M. C. V. (org.). **Projeto APRENDI: abordagens para uma Arte/Educação Tecnológica**. Porto Alegre: Editora Promoarte, 2009.

HOME, S. **Assalto à cultura: utopia e subversão guerrilha na (anti) arte do século XX**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In: LEÃO, L. (org.). **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 25-50.

OLIVEIRA, R. C. A. Cibercultura, cultura visual e sensorium juvenil. In: LEÃO, L. (org.). **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 498-503.

REIMANN, D. Art, technology and education in the German context. In: BIAZUS, M. C. V. (org.). **Projeto APRENDI**: abordagens para uma Arte/Educação Tecnológica. Porto Alegre: Editora Promoarte, 2009. p. 33-42.

Alena Rizi Marmo

Doutoranda em Artes Visuais pela ECA/USP. Graduada em Educação Artística pela Univille (2001) e mestre em Artes Visuais pela UFRGS (2005). Professora na Univille, nas disciplinas História da Arte no curso de Design, Teoria da Imagem no tecnólogo em fotografia e Idade Média e Arte no curso de Especialização em História da Arte. Atua como curadora independente e é Diretora Cultural do Instituto Luiz Henrique Schwanke.

Barbara Mariah Retzlaff Bublitz

Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (desde 2010). Bolsista de iniciação científica no projeto Acervo de Gravura na UNIVILLE (2011) e Investigação de atividades educativas virtuais em arte: uma análise conceitual e metodológica (2013). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Extensão Arte na Escola (2012).